

# "L'ECRIVABILITE" OU LA PROPENSION DES DISPOSITIFS DE FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNALISES A ETRE ECRITS ET A FAIRE ECRIRE

---

*Gilles LECLERCQ,  
professeur en sciences de l'éducation, Université Lille 1,  
membre de l'équipe Trigone du laboratoire Cirel (EA 4354)*

*Anne-Catherine OUDART,  
maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Lille 1,  
membre de l'équipe Trigone du laboratoire Cirel (EA 4354)*

■ Dans cette contribution, nous allons rendre compte d'une activité de recherche qui a débuté en 2003 (Verspieren, 2010). Elle avait pour enjeu les Pratiques Collectives Distribuées d'Apprentissage sur Internet (PCDAI) et plus précisément, la co-élaboration socio-technique des communautés d'apprentissage dans des dispositifs institutionnalisés de formation<sup>1</sup>. Les travaux menés par l'équipe pluridisciplinaire (sciences du langage, de la communication, de l'éducation, de l'informatique) qui s'est investie dans cette recherche ont été rassemblés dans un ouvrage paru récemment (Leclercq et Varga, 2010). Plusieurs propriétés des environnements numériques et des dispositifs de formation ont été étudiées : la malléabilité et la perméabilité notamment (Varga, Caron et Hoogtoel, 2010). Leur identification a joué dans nos travaux un rôle structurant. Nous allons nous arrêter sur une autre propriété caractéristique des Dispositifs de Formation Professionnalisés (DFP) pour laquelle il n'existe pas en français d'appellation habituelle. Nous avons opté pour le mot "écrivabilité". Ce néologisme est forgé sur le modèle que nous fournissent les termes malléabilité ou perméabilité. Notre propos portera donc sur la propension des Dispositifs de Formation Professionnalisés, associés à des environnements numériques, à se prêter

---

<sup>1</sup> Projet financé par le Ministère de la Recherche entre 2004 et 2006 (réponse à l'appel à projets ministériel sur les "Usages de l'Internet", 2003). L'objectif de ce projet était de construire une approche nouvelle et transdisciplinaire de l'observation et de l'interprétation des usages de l'Internet dans le champ éducatif. Et ceci dans un cadre renouvelé pour l'apprentissage humain au travers d'Internet qui aille au delà des pratiques transmissives d'un e-learning traditionnel, pratiques focalisées uniquement sur l'accessibilité aux contenus médiatisés.

aux activités d'écriture, que celles-ci soient en mode numérique ou alphabétique (Herrenschmidt, 2007). Nous allons en rendre compte en ciblant un registre d'activité particulier : les écrits d'accompagnement. En préalable, nous allons expliquer comment le point de vue que nous adoptons dans cette contribution est construit.

## LA CONSTRUCTION D'UN POINT DE VUE

---

Nos terrains de recherche sont exclusivement des dispositifs de formation professionnalisés : des Licence et Master professionnels visant à développer et à valider une expérience dans les métiers de la formation, de l'accompagnement et de l'ingénierie (didactique, pédagogique, de formation). Dans ces dispositifs fonctionnant en alternance, l'apprentissage se nourrit d'une activité professionnelle ou quasi professionnelle. Par ailleurs, tous les dispositifs étudiés sont associés à un environnement numérique ; ce sont des dispositifs hybrides associant présence physique (hebdomadaire, mensuelle ou bimensuelle selon les groupes) sur le lieu académique et activité professionnelle ou quasi professionnelle (stage ou activité salariées) le reste du temps. Enfin, dans leur grande majorité, les usagers (enseignants et étudiants) n'ont pas de propension particulière à se servir des technologies numériques.

### UNE NOTION CENTRALE : LE DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNALISE

C'est une notion à laquelle nous pouvons relier toutes celles que nous allons utiliser : alternance, accompagnement, enseignement, pilotage, mémoire professionnel, dispositif numérique, dispositif d'écriture, dispositif de formation, malléabilité, perméabilité, "écrivabilité"... Trois entrées caractérisent notre usage de cette expression.

#### Une entrée fonctionnelle

L'organisation de l'activité, dans un dispositif de formation professionnalisé, peut d'abord être analysée comme une combinaison de dispositifs d'enseignement, d'accompagnement, de pilotage, de clôture, d'amorçage... et d'écriture. Cette entrée fonctionnelle est utile car elle permet d'isoler des fonctions et de privilégier l'étude de "sous-dispositifs" en focalisant sur une activité particulière : enseigner, accompagner, piloter, clore, amorcer, écrire. Analyser consiste bien ici à décomposer, mais à le faire en vue d'une recombinaison. L'entrée dispositif va nous permettre de caractériser l'enjeu de cette recombinaison.

## Une entrée dispositive

En complément de l'approche fonctionnelle, nous pouvons nous fier à une tradition existante et qualifier notre approche de "dispositive". Celle-ci ne s'oppose pas à une approche fonctionnelle, par contre elle insiste sur le fait qu'une disposition du réel est proposée à des usagers et qu'elle gagnera à être favorable aux dispositions des sujets qui fréquentent le dispositif de formation.

Fondamentalement, une approche dispositive se préoccupe des intentions, ce sur quoi insiste notamment Peraya (s.d.) :

"Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets".

Dans la continuité de cette préoccupation pour l'intentionnalité, un dispositif de formation peut être analysé comme une intention de transformation d'autrui (Astier 2006), comme une offre de signification faite à autrui (Barbier et Galtanu, 2000), comme une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007), comme une offre d'identité (Kaddouri, 2010), ou encore comme un projet relatif à autrui (Leclercq, 2008a).

Mais il ne s'agit là que du premier volet d'une approche dispositive. Il existe un autre versant, tout aussi important, que la référence à la théorie instrumentale (Rabardel, 1995) invite à ne pas négliger. Pour le qualifier, une formule, empruntée à l'ergonomie de langue française, peut être proposée : *la conception d'un dispositif se poursuit dans l'usage*. Pour le dire d'une autre manière, l'activité de conception est une fonction du dispositif qui perdure tant que le dispositif existe, elle n'est pas seulement une étape initiale. Autrement dit, pour reprendre la terminologie classique de la théorie instrumentale, la conception d'un dispositif ne s'arrête pas à la proposition d'un artefact elle se poursuit dans sa transformation en instrument et dans l'ingénierie en acte qui est l'œuvre d'étudiants et d'enseignants. Nous pouvons ajouter qu'une telle démarche vise un développement conjoint du sujet et du dispositif tel qu'il est possible de l'envisager en prenant appui sur l'approche développementale proposée par Beguin (2007). Si nous analysons et donc si nous décomposons, c'est en vue d'une recombinaison qui favorise cet enjeu là.

## Une entrée ontologique

Enfin, aux approches fonctionnelle et dispositive, nous pouvons en ajouter une autre qui porte sur les propriétés ontologiques des dispositifs de formation. Cette entrée est importante puisque c'est elle qui spécifie le point de vue que nous portons sur notre objet de recherche. Parmi les propriétés qui caractérisent les DFP, nous privilégions ce que nous appelons "l'écritivabilité" (de la Soudière, 1994), c'est-à-dire la propension des dispositifs de formation à être écrits et à faire écrire. Nous pouvons illustrer cette propriété en prenant un exemple qui ne relève pas de l'activité de formation : dans un véhicule automobile, l'écriture de la vitesse, de la quantité de carburant, de la distance parcourue sont des exemples assez parlants de la propension qu'a un dispositif de transport à "l'écritivabilité" et de son mode d'existence comme objet technique aurait dit Simondon (1989). Cette propriété n'est pas sans relation avec celles que nous avons déjà mentionnées : la malléabilité ou la perméabilité. Un dispositif d'écriture médiatisé par un logiciel de traitement de texte est plus malléable qu'un dispositif d'écriture mobilisant une machine à écrire. Un dispositif d'écriture dans un univers réticulaire tend à devenir perméable.

"L'écritivabilité" est donc une propriété effective et potentielle des dispositifs. Dans le contexte de notre recherche, nous pouvons la décrire comme la capacité d'un dispositif de formation à prendre une forme écrite et à la développer, sachant que cette forme résulte de la rencontre, au sein d'un DFP, de formes culturelles anciennes (l'alternance et l'écriture), avec une forme culturelle récente (numérique) (Leclercq, 2008 c). D'un point de vue anthropologique, cette manière de voir est sans doute assez banale, mais en éducation, appréhender l'écriture comme une forme culturelle en mouvement est moins habituel.

## UNE CERTAINE CONCEPTION DE L'ALTERNANCE

L'exercice en alternance d'une activité académique et d'une activité professionnelle sur les lieux différents est une propriété élémentaire des dispositifs de formation professionnalisés. Elle peut être décrite comme un va-et-vient dynamisé par des activités productives qui relèvent des mondes académique et professionnel. Nous constatons en effet que les dispositifs de formation professionnalisés auxquels nous nous intéressons mettent en tension deux activités productives majeures. Au sens où on l'entend dans la théorie instrumentale (Rabardel, 1995, 1999), ce sont des activités du sujet qui ajoutent quelque chose (produit, service, objet...) au monde dans lequel il vit.

## **Deux activités productives en tension**

L'étudiant produit dans l'espace professionnel qu'il fréquente (stage, activité salariée) des résultats relatifs à une action qui lui est proposée ou qu'il suggère : mission, commande, étude, etc. Il s'agira par exemple de mettre en place un dispositif de tutorat, de concevoir un centre de ressources pour un public d'apprentis, de mettre à distance une unité d'enseignement... C'est une première activité productive. Dans un dispositif de formation professionnalisé il en existe une autre : l'étudiant produit un écrit professionnalisé long appelé mémoire professionnel (Leclercq, 2006a). Dans la perspective que nous adoptons, la tension entre ces deux activités productives, l'une régie par le monde académique et l'autre par le monde professionnel, caractérise la situation d'alternance professionnelle. L'environnement numérique d'accompagnement devient à cette occasion un espace transitionnel entre deux mondes.

## **Des activités constructives comme résultante**

De la tension entre les deux activités productives identifiées ci-dessus résultent des activités constructives qui ne renvoient pas à des produits ou à des œuvres mais à la production de l'individu par lui-même, au développement de ses ressources, de ses compétences et de son expérience, à des genèses instrumentales, identitaires et professionnelles, à l'usage de soi par soi (Schwartz et Durrive, 2009). En résumé, l'alternance professionnelle telle que nous la définissons est une situation de formation qui est à l'origine d'activités constructives issues de la tension entre deux activités productives. Certes, c'est une définition restreinte de l'alternance, mais elle est pertinente pour étudier ce que nous avons appelée "l'écritabilité".

## **DES METHODES POUR APPREHENDER LES USAGES ?**

### **Des données à interpréter**

Quand il étudie un dispositif de formation associé à un environnement numérique, le chercheur constate qu'il dispose d'un outil de recueil de données et d'informations qui ont été automatiquement enregistrées. En effet, quand un environnement numérique est associé à un dispositif de formation, des traces du processus sont conservées, y compris des échanges qui étaient auparavant oraux. En prenant une forme écrite, ils deviennent visibles.

Les données disponibles sont de deux ordres. Il y a les écrits qui ont été déposés sous forme de fichiers, de commentaires, de conversations, de questions, d'échanges et il y a les informations que permet de produire l'exploitation de la base de données :

heures d'accès, nombre et durée des visites, nombre de dépôts et de commentaires... Le chercheur peut les utiliser et il peut aussi effectuer des requêtes non prévues initialement. Les possibilités offertes dépendent de la structure de la base de données et des possibilités d'y accéder.

### Des modalités d'analyse

De l'interprétation des données, on peut espérer une meilleure connaissance des croyances, des activités cognitives, des savoirs, des postures, des gestes intellectuels et affectifs, des modes opératoires, etc. Dans cette perspective, nous avons mobilisé trois modalités d'analyse :

- pour certaines investigations (à titre d'exemple, comment l'existence d'un dispositif de formation se traduit-elle dans un environnement numérique ?), repérer la manière d'agencer et de ré-agencer les écrits d'écran, de nommer et de renommer les espaces d'action virtuels permet de repérer des dynamiques de transformation et de sédimentation de l'expérience collective. Dans ce cas, c'est l'analyse des espaces d'action scripturale que l'écriture met en mouvement qu'il s'agit d'étudier ;
- pour d'autres investigation (à titre d'exemple, comment s'opèrent les relations entre interactants), il convient d'analyser les échanges langagiers de manière à saisir les effets illocutoires et perlocutoires des propos, leur force performative, la place et le rôle des interactants, leurs stratégies discursives de préservation de soi et d'autrui, etc. Pour y parvenir, nous avons notamment mobilisé les cadres théoriques de l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orechioni, 1996) et de la sociologie interactionniste (Goffman, 1974). En prêtant attention aux règles conversationnelles, il devenait possible d'appréhender les mécanismes d'ajustement et de négociation, révélateurs des intentions didactiques ;
- pour autant, l'interprétation des écrits déposés sur la plate forme ne suffisait pas toujours à satisfaire l'enjeu de nos recherches (à titre d'exemple, comment le parcours d'écriture a-t-il été vécu par les sujets). Les écrits déposés ne permettent d'y accéder que partiellement. Pour tendre vers cet objectif, le parcours d'écriture mémorisé dans l'environnement numérique est exploitable. Nous l'avons utilisé en mettant au point une technique d'auto-confrontation au parcours d'écriture mobilisant à la fois les techniques d'explicitation et d'auto-confrontation bien connues en analyse du travail, ce qui nous a permis de recueillir un matériel de recherche complémentaire (Petit, 2009).

## "L'ECRIVABILITE", DES RESULTATS DE RECHERCHE ET DES PISTES A EXPLORER

---

"L'écritabilité", au-delà de l'inconfort qu'il y a à prononcer ce mot inhabituel, est une propriété très générale de nombreux dispositifs de formation et sans aucun doute des dispositifs de formation professionnalisés. Elle se concrétise dans des activités d'écriture qui caractérisent le métier d'enseignant et celui de l'étudiant. Pour étudier cette propriété, il nous a semblé judicieux de distinguer les écritures d'enseignement, de pilotage et d'accompagnement (Bros et Leclercq, 2010). Toutefois, nous n'aborderons ici que ce dernier point. Nous mentionnerons brièvement les résultats de recherche auxquels nous sommes parvenus et les pistes que nous comptons explorer.

### DES RESULTATS DE RECHERCHE

Etudier l'écriture d'accompagnement a été une préoccupation majeure dans notre activité de recherche. L'environnement numérique que nous avons utilisé<sup>2</sup> (Leclercq, 2008b) n'est pas sans effets sur la nature des écrits collectés. Son usage nous a conduits à différencier les écrits intermédiaires, des écrits périphériques et des écrits commentatifs. Les écrits intermédiaires sont des états provisoires du mémoire professionnel. Ils sont en général déposés dans l'environnement sous la forme de fichiers attachés et sont travaillés avec des environnements numériques personnels dont disposent à la fois les enseignants et les étudiants. Dans les dispositifs étudiés, ils ne sont pas écrits directement en ligne et passent de disques durs en disques durs *via* un serveur. Au contraire, les écrits périphériques (périphériques à l'action menée et aux écrits intermédiaires) sont écrits directement en ligne. Les recherches se sont organisées autour de ces deux pôles.

#### Autour des écrits périphériques

Les écrits périphériques doivent leur existence à l'importance accordée dans un dispositif de formation professionnalisé à la fonction d'accompagnement. Ils ont notamment pour cause et raison d'être le traitement de la tension qui résulte du couplage entre les deux activités productives mentionnées précédemment : l'action professionnelle et l'écriture d'un mémoire. Ce sont des soutiens à l'émergence et au

---

<sup>2</sup> Cet environnement numérique se nomme Accel (accompagnement en ligne). Il a été conçu et développé par Stéphane Réthoré, ingénieur de recherche à l'Université de Lille 1. Son concepteur l'a structuré autour de quatre catégories essentielles : le groupe, l'atelier, les listes, les contributions.

développement des activités constructives. Dans un environnement numérique, ils prennent assez spontanément la forme d'écrits oralisés : "*j'avoue que je n'ai pas avancé, je suis débordée en ce moment*".

Nous ne chercherons pas ici à restituer précisément les résultats de recherche ni à préciser leurs modalités d'élaboration. Nous nous contenterons d'indiquer de manière synthétique les thématiques que nous avons travaillées tout en renvoyant aux articles qui ont été produits à cette occasion. Nous avons beaucoup étudié la fonction d'étayage et d'accompagnement de l'activité constructive (Oudart et Verspieren, 2008), la construction et le maintien du lien social, l'émergence et l'entretien du contrat de communication et du contrat didactique (Oudart, 2010), le développement des activités productives. L'étude des écrits périphériques a mis en évidence certaines caractéristiques habituelles des activités d'accompagnement mais aussi des effets spécifiques du mode numérique sur les écrits. Nous avons montré comment les temporalités se croisent (Oudart, 2007 ; Leclercq, 2006b), comment le temps du récit croise le temps de l'accompagnement, comment le temps privé et le temps professionnel se côtoient et quels problèmes se posent lorsqu'on échange à distance et que le temps académique n'est plus seul à rythmer les échanges. Nous avons aussi constaté que la distance n'est pas nécessairement antagonique avec le sentiment de présence, que les étudiants apprécient les relations de proximité qu'elle induit ; mais qu'*a contrario*, les enseignants estiment que l'activité d'accompagnement est dévoreuse de temps et d'énergie (Bros et Leclercq, 2010) ; ce qui pose très explicitement la question de leur professionnalisation dans un monde où l'usage des technologies numériques devient omniprésent. D'un côté le travail s'intensifie avec des risques d'usure, de désinvestissements et de fragmentation de l'activité (Delache, 2010) et de l'autre de nouvelles habiletés émergent en même temps que de nouvelles professionnalités (Bros, 2009 ; Leclercq et Verspieren, 2007).

### Autour des écrits intermédiaires

Habituellement, constatent Bucheton et Chabanne, les productions intermédiaires sont occultées par l'écrit définitif alors qu'elles ont été "le fruit d'un travail, d'un combat avec les notions et les formes langagières, d'un effort de formulation, de planification, qui est en même temps un effort de conceptualisation" (2000). Les écrits intermédiaires qui nous concernent ici n'entrent pas tout à fait dans cette représentation puisqu'ils servent à élaborer un texte long et que de ce fait, l'existence d'un combat avec le langage est en règle générale reconnue et accompagnée. Les écrits intermédiaires restent d'ailleurs visibles et accessibles dans l'environnement numérique utilisé.

Un premier résultat porte sur ce que signifie écrire en cours d'action dans un dispositif de formation professionnalisé. Si nous l'appréhendons comme un genre

particulier, nous constatons qu'il induit sur le genre mémoire professionnel une succession d'étapes : prendre place ; choisir, trouver, négocier, accepter, proposer une action qui pourra être valorisée dans les mondes académique et professionnel ; saisir le contexte dans lequel on a pris place ; mener des investigations de terrain et conceptuelles.

Dans un premier temps, l'étudiant écrit pour comprendre. Le genre mémoire colle alors de près au parcours qu'il suit. Puis vient le temps d'écrire pour autrui. La logique de compréhension, jusque là très articulée au temps qui s'est écoulé doit alors composer avec une logique d'exposition, c'est-à-dire avec un usage de l'écriture qui ne consiste pas seulement à rapporter, à raconter et à décrire. C'est un saut qualitatif qui s'opère toujours difficilement et qu'un exemple caractéristique peut illustrer : le passage d'une première organisation du plan dans laquelle un des chapitres est intitulé "analyse des entretiens" à une nouvelle organisation où ce sont les connaissances produites dans les entretiens qui prennent la main et invitent à restructurer le plan. Il y a là un écart qui, quand il s'effectue, permet le passage d'un état du mémoire à un autre.

Le deuxième enseignement que nous tirons de nos résultats confirme ou complètent des savoirs déjà bien formalisés (Cros, 2006 ; Cifali et André, 2007 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009), à savoir que les écrits intermédiaires sont très sensibles aux écrits périphériques et aux écrits commentatifs. On constate un impact certain de tout ce qui favorise la reconnaissance, le développement de l'autoefficacité et du pouvoir d'agir des sujets. Ce sont assurément des pièces maîtresses du processus d'accompagnement.

Le troisième résultat porte sur les styles d'accompagnement. Nous avons identifié trois logiques d'intervention : normative, dialogique et spéculative (Leclercq et Oudart, 2011) en prenant soin de souligner leur caractère idéal-typique (Weber, 1992, p. 164-166). Il semble possible de les affiner en mobilisant la classification proposée par Bucheton et Soulé (2009, p. 40) qui évoquent quant à eux six postures d'étayage : de contrôle, de contre étayage, d'accompagnement, d'enseignement-conceptualisation, de lâcher prise et de "magicien". En l'état, les matériaux recueillis montrent que le système d'accompagnement personnel est activé par les croyances, les convictions et le rapport au savoir de l'accompagnant, qu'il existe des dominantes dans les styles d'accompagnement mais qu'aucune n'est exclusive. Dans les situations que nous avons étudiées le type de relation qui s'établit entre accompagnant et accompagné est lui aussi déterminant. Nous avons observé des exemples de compatibilité fortes entre des styles d'accompagnement et des styles d'apprentissage, mais dans d'autres cas, les écarts sont importants, ce qui donne lieu à des processus d'ajustement qui sont, eux aussi, intéressants à étudier.

Ces résultats invitent à développer une didactique de l'accompagnement à l'écriture en l'envisageant à la fois comme une didactique disciplinaire qui relève de

l'apprentissage d'une langue et d'un genre d'écrit et à la fois comme une didactique de l'activité sur le modèle de la didactique professionnelle. La didactique de l'activité prenant appui ici sur deux analyses complémentaires, celle du métier d'enseignant et celle du "métier" d'étudiant.

## DES PISTES A EXPLORER

### Explorer les évolutions possibles du genre Ecrit Professionnalisé Long

Dans une perspective de recherche dans l'action et en prenant soin de rester dans la zone potentielle de développement permise par les dispositifs enquêtés, nous souhaitons étudier l'évolution du genre mémoire professionnel en favorisant les possibilités offertes par le multimédia, l'écriture hypertextuelle et la perméabilité des sphères publiques et privées. Il ne s'agit pas seulement d'apprécier l'engouement ou l'indifférence des étudiants mais aussi d'éprouver les ouvertures et les résistances institutionnelles et académiques. Comment s'articulent les tensions entre des usages de l'écrit développés sur les supports électroniques et des usages universitaires travaillés par des traditions plus ou moins explicites ainsi que par leur affiliation à des genres d'écrits (mémoires, rapports, portfolio)? Quels sont les effets de l'ordre numérique sur l'évolution de ces genres d'écrits? Assiste-t-on à l'émergence de nouveaux processus rédactionnels? Quels sont les effets de l'ordre numérique sur les pratiques d'écriture des étudiants et des enseignants?

### Comprendre comment se transmet et s'acquiert le savoir sur l'écriture

Dans l'enseignement supérieur, l'accompagnement de mémoires et de rapports est une activité courante. Souvent, les difficultés rencontrées par les étudiants sont analysées comme une insuffisance de la formation qui a été la leur avant qu'ils n'entrent à l'université. Pourtant, tout ce que nous avons appris sur le genre "écrit professionnalisé long" plaide pour un autre point de vue, celui d'une activité singulière nécessitant un apprentissage à part entière qui n'a pas de précédent dans l'enseignement secondaire. Des compétences et des habilités qui gagnent à être mieux connues sont d'ailleurs identifiables chez les enseignants du supérieur. Dans cette perspective, nous avons commencé à analyser l'activité de quelques enseignants en les mettant en situation de se confronter aux traces qu'ils ont laissées dans l'environnement numérique d'accompagnement qu'ils ont utilisé. Plusieurs questions restent à approfondir qui concernent directement "l'écrivabilité" : qu'est-ce que les enseignants et les étudiants savent de l'écriture, comment s'en servent-ils? Comment les premiers transmettent-ils un savoir sur l'écriture et qu'en font les seconds? Comment les étudiants et les enseignants perçoivent-ils le fait technologique et

anthropologique que constitue l'écriture ? Comment vivent-ils les effets induits par l'entrée dans l'ordre numérique ?

### Simuler l'écriture d'un écrit professionnalisé long

S'agissant de l'apprentissage de l'activité d'écriture, on s'accorde en général pour dire qu'apprendre à écrire un texte long s'apprend en l'écrivant. Autrement dit que c'est en vivant dans son entier le parcours d'écriture, en expérimentant la tension entre les activités productives mentionnées plus haut, qu'une activité constructive devient effective. Seul un apprentissage sur le tas, en vraie grandeur, serait donc réellement efficace. Il semble en effet que les enseignements collectifs, explicatifs et *a priori*, ayant pour fonction l'apprentissage de l'écriture, soient assez peu utiles. On peut en effet montrer que c'est surtout lorsque l'étudiant est confronté à l'activité réelle que les compétences en situation se forment. Il n'y aurait donc pas moyen d'alléger le travail de l'accompagnant alors que nos travaux de recherche conduisent à constater que, dans les dispositifs de formation professionnalisés, l'accompagnement des mémoires est une activité structurelle très prenante, difficile à gérer dans le temps imparti et sujette à l'usure professionnelle.

Nous pensons que la position qui consiste à exclure la possibilité d'un véritable apprentissage *a priori* efficace est excessive. Nous pensons qu'il est possible de former à l'usage de l'écriture en recourant à des situations didactiques appropriées, apparentées à la simulation et à l'étude de cas. Le scénario que nous envisageons devrait améliorer l'efficacité de l'activité d'accompagnement en invitant les étudiants à assurer par eux même certains apprentissages. Pédagogiquement, il s'agit de les "mettre en situation de s'expliquer quelque-chose à eux-mêmes" (Leclercq, 2012) en leur proposant de résoudre des situations relevant de registres représentatifs, emblématiques et critiques (Mayen, Ferron, Humblot et Bazile, 2006). Le dispositif de formation en cours d'élaboration, conçu avec le soutien du service multimédia de l'Université de Lille 1, sera proposé en début de cursus. L'étudiant jouera durant une journée entière le rôle d'un directeur de mémoire débutant chargé de suivre un étudiant virtuel qui écrit un mémoire professionnel durant une année entière.

## EN GUISE DE CONCLUSION

---

Ce texte a été écrit en même temps qu'une activité de recherche se terminait et que nous cherchions à la restituer en envisageant quelques rebondissements stimulants. L'élaboration d'un point de vue, en se focalisant sur une catégorie centrale, celle de Dispositif de Formation Professionnalisé, a été essentielle et structurante dans la démarche. Cela nous a permis de comprendre que l'alternance met en tension deux activités productives dont résultent des activités constructives ; qu'aujourd'hui, au sein des Dispositifs de Formation Professionnalisés, deux formes culturelles anciennes, l'alternance et l'écriture, rencontrent une nouvelle forme culturelle, le numérique, et que cette rencontre renouvelle fortement une propriété que nous avons appelée "écrivabilité".

Certes, nous n'en avons pas encore une claire conscience, mais "l'écrivabilité" est devenue une propriété de plus en plus courante des dispositifs en général et des dispositifs de formation en particulier. Il suffit de penser aux objets quotidiens et dans un autre registre au Web3 ou Web des objets (Derycke *et al.*, 2010).

Cette orientation socio-technique pose une question à laquelle il convient de répondre : qu'est-ce qu'un dispositif "écrivable" ? Un premier niveau de réponse est aisé : un dispositif de formation est "écrivable" si le dispositif numérique qui le supporte permet de concevoir facilement des espaces d'action, si les accompagnants sont suffisamment aidants, si les étudiants sont suffisamment équipés, si l'environnement est suffisamment connecté... A cette échelle, on peut assez facilement imaginer des indicateurs "d'écrivabilité" pertinents.

Mais "l'écrivabilité" renvoie à une réalité plus subtile. Il nous est arrivé de poser systématiquement cette question à des étudiants parvenus en fin de parcours : *"si vous n'avez pas écrit, cela aurait-il changé quelque chose pour vous ?"* Et il n'est pas rare que la réponse soit celle-ci : *"non, cela n'aurait rien changé"*, sous entendu : j'en ai fini avec cette obligation. Bien sûr, cela ne signifie pas que le propos de l'étudiant soit à prendre à la lettre, mais il indique que quelque chose n'a pas fonctionné dans l'apprentissage du métier d'étudiant.

C'est au regard de cette préoccupation que nous poursuivons les recherches engagées et que nous proposons trois pistes de recherche : la première pour questionner ce qui est en train d'advenir, la deuxième pour questionner les modalités de transmission et d'acquisition du faire face immédiat (Varela, Thompson et Rosch 1993 ; Varela, 2004) et réfléchi avec l'écriture, la troisième pour traduire la connaissance produite en situation d'apprentissage. Ces trois orientations peuvent, à notre avis, compléter un programme d'études qui reste naturellement à développer.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Astier, P. (2006). *Activité et formation*. Habilitation à diriger des recherches. Lille, France : Université de Lille 1.
- Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris, France : Puf.
- Beguin, P. (2007). Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs : une approche développementale. *Le travail humain*, 70(4), 369-390.
- Bros, F. (2009). *Ecrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes médiatisés*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Lille, France : Université de Lille 1.
- Bros, F. & Leclercq, G. (2010). Vers une didactique de la conception et du développement des dispositifs de formation. In Leclercq G., Varga R. (coord.) *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. (p. 197-215). Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.C. (2000). Les écrits intermédiaires. *La lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience, vers la connaissance des pratiques professionnelles*. Paris, France : Puf.
- Cros, F. (2006). (dir.) *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cros, F. ; Lafortune, L. ; Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Quebec, Canada : Puq.
- Delache, D. (2010). Dynamiques, tensions et contradictions dans les dispositifs numériques de formation et d'apprentissage. In Leclercq G., Varga R. (coord.) *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. (p. 217-244). Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Derycke, A. ; Leclercq, G. ; Caron, P.A. (2010). Du Web initial au Web des objets, quand l'intelligence devient ambiante. In Leclercq G., Varga R. (coord.) *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. (p. 173-189). Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France : Les Editions de Minuit.

- Herrenschmidt, C. (2007). *Les trois écritures, langue, nombre, code*. Paris, France : Gallimard.
- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagements en formation*. Habilitation à diriger des recherches. Paris, France : Université de Paris 13.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, France : Seuil.
- Leclercq, G. (2006a). Les écrits professionnalisés longs : un paysage contrasté. *Lidil*, 34, 11-30.
- Leclercq, G. (2006b). Rencontres de temporalités dans les dispositifs de formation professionnalisés. *Colloque compétences emploi et enseignement supérieur*. (p. 75-86). Rennes, France : Pur.
- Leclercq, G. & Verspieren, M.R. (2007). Effets du couplage entre un dispositif de formation professionnalisé et un environnement numérique sur les écrits professionnalisés longs. Symposium *Environnement numérique et formation professionnelle, Congrès de l'Aref*. Strasbourg, France.
- Leclercq, G. (2008a). Ecriture et Alternance. *Education permanente*, 173, 85-107.
- Leclercq, G. (2008b). Du mode d'existence d'un dispositif de formation associé à un environnement numérique. *Savoirs*, 18, 59-78.
- Leclercq, G. (2008c). Les dispositifs de formation comme rencontres de formes culturelles, Colloque *Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives*. Brest, France.
- Leclercq, G. & Varga, R. (coord.) (2010). *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Leclercq, G. & Oudart, A.C. (2011). Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants. *Lidil*, 43, 149-163.
- Leclercq, G. (2012). Les modalités de communication pédagogique. In Carré P., Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation. 3<sup>e</sup> édition*. Paris, France : Dunod.
- Mayen, P. ; Ferron, O. ; Humblot, J.P. ; Bazile, J. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. *Rapport de recherche de l'unité propre "Développement professionnel et formation"*. Dijon, Département des sciences de la formation et de la communication, Enesad.
- Oudart, A.C. & Verspieren, M. (2008). Accompagner des mémoires professionnels sur une plate-forme numérique, *TransFormations*, 2, 101-128.
- Oudart, A.C. (2007). A la croisée de temporalités : le mémoire professionnel. Symposium *Environnements Numériques et Formation Professionnelle, Congrès de l'Aref*, Strasbourg, France.

- Oudart, A.C. (2010). Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage. In Leclercq G., Varga R. (coord.) *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques.* (p. 245-268). Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Peraya, D. (s.d.). *Communisation éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels.* [en ligne] consulté le 12/02/2010  
[http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet\\_media.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf)
- Petit, L. (2009). Saisir les registres d'expérience des usagers d'un dispositif de formation en alternance. Colloque *Expérience.* Dijon, France.
- Rabardel P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. (p. 265-289). In Clot Y. (dir.) *Avec Vygotsky.* Paris, France : La dispute.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies.* Paris, France : Arnaud Colin.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques.* Paris, France : Aubier.
- Soudière (de la), M. (1994). Ecrire l'hiver. *Communications*, 58, 103-118.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2009). *L'Activité en dialogues, dialogue, entretiens sur l'activité humaine.* Toulouse, France : Octares.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition.* Paris, France : La découverte.
- Varela, F. ; Thompson E. ; Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit.* Paris, France : Seuil.
- Varga, R. ; Caron, P.A. ; Hoogtoel, F. (2010). Concevoir des environnements numériques malléables avec et pour des enseignants. In Leclercq G., Varga R. (coord.) *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques.* (p. 117-148). Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Verspieren, M.R. (2010). Mener une recherche dans l'action pour expérimenter de nouveaux environnements numériques en formation. In Leclercq G., Varga R., (coord.) *Dispositifs de formation et Environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques.* (p. 91-110). Paris, France : Hermès Lavoisier.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science.* Paris, France : Plon.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris, France : L'Harmattan.